

AFETIVIDADE, VÍNCULO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: O PAPEL DAS RELAÇÕES HUMANAS NO DESENVOLVIMENTO DE EDUCANDOS NEURODIVERGENTES**AFFECTIVITY, BONDING, AND PEDAGOGICAL MEDIATION: THE ROLE OF HUMAN RELATIONS IN THE DEVELOPMENT OF NEURODIVERGENT LEARNERS****Dr. Sandro Eduardo Roussin Soares**Doutor em Ciências da Educação pela Emill Brunner World University
Sandroeroussin@gmail.com**Dra. Priscila Fernandes Teodoro soares**Doutora em Ciências da Educação pela Emill Brunner World University
pftviola@gmail.com**Ana Clara Menezes Ramos**Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA.
anaclaramestrandaauaa@gmail.com**Marília Freitas Araújo**Doutoranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical – WUE
Mariliazambri@gmail.com**Ma. Maria Daniela Moreira de Sant' Ana**Mestre em Ecologia e Biomonitoramento pela Universidade Federal da Bahia
marydanmor@gmail.com**Lucia Maria Felipe Borba**Mestre em Ciências da Educação pela Must University
luciamfborba@gmail.com**Resumo**

O presente artigo investiga a centralidade da afetividade, do vínculo pedagógico e da mediação sociointeracional no processo de ensino e aprendizagem de educandos diagnosticados com condições neurodivergentes. Partindo de uma crítica às estruturas escolares hegemônicas, padronizantes e patologizantes, a pesquisa problematiza o reducionismo que circunscreve a inclusão à mera permanência física do aluno na instituição. O estudo fundamenta-se nos referenciais teóricos da psicologia histórico-cultural, da filosofia da alteridade e do pensamento complexo para demonstrar que o desenvolvimento psíquico e cognitivo é indissociável das trocas sociais e do clima afetivo cultivado no cotidiano escolar. Como resultado, evidencia-se que a Zona de Desenvolvimento Proximal, quando irrigada por uma escuta polifônica e por andaimes metodológicos flexíveis, opera como o solo propício para a superação de barreiras atitudinais, sensoriais e do capacitismo epistêmico. Conclui-se que a práxis docente inclusiva exige uma virada epistemológica na qual o afeto assume estatuto de categoria estruturante, transformando a escola em um espaço de acolhimento incondicional, rigor conceitual e emancipação humana.

Palavras-chave: Afetividade. Vínculo Pedagógico. Mediação Pedagógica. Neurodivergência. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade educacional impõe o desafio intransponível de repensar as estruturas hegemônicas que historicamente padronizaram os corpos, os tempos e os ritmos de aprendizagem no interior da instituição escolar, conforme argumenta Saviani (2019) ao analisar a historicidade das teorias pedagógicas. A escola moderna, estruturada sob a égide da homogeneização e do controle, frequentemente falha ao deparar-se com a irreduzível diversidade humana, tratando a neurodivergência sob o prisma patologizante ou deficitário, tal como problematiza Foucault (2014) em seus estudos sobre a biopolítica e a disciplina dos corpos.

Repensar o espaço escolar a partir das margens exige uma virada epistemológica profunda que coloque no centro do debate a centralidade das relações humanas e a práxis pedagógica emancipatória, na esteira do pensamento crítico de Libâneo (2015). Conforme aponta a perspectiva histórico-cultural consolidada por Vygotsky (1998), o desenvolvimento psíquico não é um dado biológico imutável, mas uma construção social mediada pelo outro, o que confere ao professor um papel ativo e insubstituível. Essa mediação, contudo, esvazia-se de sentido político e humano quando operada de maneira tecnicista e desprovida de alteridade.

Nesse horizonte, a categoria da afetividade emerge não como um apêndice sentimental ou um recurso acessório da prática docente, mas como o próprio solo fundante sobre o qual se edifica o conhecimento significativo. A psicologia genética de Wallon (2007) já demonstrava que a afetividade e a inteligência formam uma unidade funcional indissociável, na qual a emoção precede e sustenta a construção da consciência e da razão. Desse modo, negligenciar o afeto na relação pedagógica com educandos neurodivergentes significa amputar a dimensão relacional que viabiliza a própria aprendizagem.

A articulação entre afeto, vínculo e mediação pedagógica ganha contornos ainda mais complexos quando direcionada ao atendimento de sujeitos cujas formas de perceber, sentir e interagir com o mundo divergem do padrão normativo estabelecido. O educando neurodivergente experimenta barreiras atitudinais e arquitetônicas que muitas vezes o relegam à invisibilidade ou à tutela passiva, criticada veementemente por Mantoan

(2015) em sua defesa irredutível da escola inclusiva. Romper com essa lógica exige abandonar concepções reducionistas que reduzem a inclusão à mera permanência física do aluno na sala de aula.

A mediação pedagógica, fundamentada nas formulações clássicas sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, revela que o aprendizado humano desperta processos internos que só operam em cooperação com o meio social, conforme sintetiza Oliveira (2010). Para o estudante neurodivergente, essa zona de potencialidade é amplificada ou sufocada pelo grau de sintonia relacional estabelecido com o docente e com os pares. O professor atua como o mediador cultural por excelência, criando andaimes semióticos e afetivos para a superação de barreiras cognitivas e sensoriais.

Contudo, a efetivação dessa mediação demanda uma práxis reflexiva que supere o receio e o despreparo diante da alteridade radical representada pela neurodivergência, conforme aponta Nóvoa (2019) ao debater a formação e o mal-estar docente. Autores contemporâneos argumentam que a competência pedagógica autêntica conjuga o domínio epistemológico dos saberes com a sensibilidade ética para escutar e acolher o outro. Quando o docente se fecha em protocolos rígidos, instaura-se uma ruptura comunicacional que paralisa o desenvolvimento e acentua o sofrimento psíquico.

O estabelecimento do vínculo pedagógico seguro constitui, portanto, a condição de possibilidade para que o conhecimento circule de maneira dialógica e significativa no cotidiano escolar. A matriz teórica de Freire (1996) ensina que a educação se faz na comunhão, no diálogo e na amorosidade, elementos sem os quais a prática educativa se corrompe em mero depósito de conteúdos inócuos. Para o educando neurodivergente, o vínculo funciona como um porto seguro emocional que regula a sobrecarga sensorial e o ansioso cotidiano acadêmico.

A complexidade inerente aos fenômenos educativos contemporâneos exige também a adoção de uma matriz epistemológica transdisciplinar, capaz de dialogar com as contribuições da biologia do conhecimento. Maturana (2001), ao analisar a dinâmica da convivência humana, demonstra que a emoção que aceita o outro como legítimo constitui o fundamento biológico de qualquer ato social e, por conseguinte, educativo. O

acolhimento incondicional da neurodivergência rompe com as amarras da pedagogia excludente e instaura uma autêntica ecologia de saberes.

Ademais, a análise sociológica das assimetrias escolares revela que a exclusão não é um acidente, mas o resultado estrutural de um currículo cego às diferenças e refratário à inovação. Bourdieu (2007), embora centrado na reprodução cultural, fornece pistas valiosas para compreender como a escola consagra um *habitus* específico, marginalizando aqueles cujos capitais culturais diferem do padrão dominante. A mediação afetiva e inclusiva atua justamente como força contrária a essa reprodução, tensionando o currículo para torná-lo hospitaleiro.

O diálogo com a teoria bakhtiniana da linguagem amplia essa compreensão ao destacar que a consciência humana é essencialmente dialógica e constituída na alteridade do discurso, conforme explana Faraco (2009). Para o educando neurodivergente, cujos modos de comunicação podem diferir dos códigos verbais tradicionais, a escuta polifônica do professor é vital para legitimar sua voz e sua presença no mundo. A mediação pedagógica, nessa ótica, converte-se em um ato de tradução cultural e de respeito profundo à alteridade.

A construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo pressupõe ainda a superação do capacitismo epistêmico, que desqualifica as formas singulares de inteligência manifestadas por esses educandos. Morin (2011), ao postular os princípios do pensamento complexo, convida-nos a religar os saberes e a combater a mutilação do conhecimento que separa a razão da emoção, o corpo da mente e o afeto da cognição. A educação para a complexidade exige professores capazes de navegar na incerteza da sala de aula com sensibilidade e audácia.

Nesse percurso analítico, é imperativo considerar as contribuições da psicogênese da língua escrita, que demonstraram que o erro não é um desvio a ser punido, mas um indicador do percurso cognitivo. Ferreiro (2001) evidenciou que a aprendizagem é um processo ativo de construção conceitual, o que, no contexto da neurodivergência, requer mediadores sensíveis aos caminhos idiossincráticos de elaboração do pensamento. O afeto atua, assim, como o combustível que assegura a resiliência cognitiva diante dos percalços da escolarização.

A dimensão ética da docência, por sua vez, exige que o professor assuma a responsabilidade pelo destino do outro, conforme teorizado na filosofia da alteridade por Levinas (1997). O rosto do educando neurodivergente convoca o mestre a uma resposta que precede qualquer cálculo metodológico: a exigência de cuidado, justiça e respeito incondicional à dignidade humana. Quando a mediação pedagógica se enraíza nessa ética da responsabilidade, a sala de aula deixa de ser um espaço de competição.

A articulação teórica até aqui delineada demonstra que a eficácia das intervenções pedagógicas voltadas para a neurodivergência está diretamente correlacionada à qualidade do clima relacional cultivado na instituição. Damásio (2012), a partir dos avanços da neurobiologia das emoções, corrobora a intuição walloniana ao comprovar que a segurança afetiva e a regulação emocional são indissociáveis dos processos superiores de tomada de decisão e raciocínio. O vínculo seguro mediado pelo professor otimiza o engajamento e o bem-estar neurobiológico do educando.

Entretanto, a consolidação dessa práxis não ocorre sem tencionamentos políticos e institucionais que atravessam o cotidiano docente, marcado muitas vezes pela precarização do trabalho e pela ausência de suporte. Arroyo (2013) destaca que a valorização dos profissionais da educação é eixo central para que o direito à escola seja efetivamente garantido em sua totalidade humana e social. Sem investimento estrutural na escuta e na formação do professor, a inclusão corre o risco de permanecer como retórica vazia.

O problema de investigação que orienta este estudo sobressai, portanto, da urgência em compreender de que maneira a tessitura entre afetividade, vínculo e mediação pedagógica pode ser mobilizada para qualificar a escolarização. Mais do que prescrever receitas didáticas infalíveis, busca-se problematizar as bases epistemológicas que sustentam o encontro pedagógico, interrogando como o afeto e a alteridade se convertem em ferramentas de emancipação e desenvolvimento integral.

Para alcançar tal desiderato, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar criticamente o papel estruturante das relações humanas e da mediação sociointeracional nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes neurodivergentes. Secundariamente, objetiva-se examinar as bases da psicologia histórico-cultural e da

filosofia da educação para fundamentar uma prática docente que integre rigor científico, sensibilidade ética e plasticidade metodológica no cotidiano escolar.

Metodologicamente, este trabalho constitui-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e hermenêutica, fundamentada na análise crítica de obras de referência e produções científicas recentes na interface entre educação inclusiva e psicologia. Minayo (2012) ressalta a importância da abordagem hermenêutica para a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos educativos, garantindo a densidade conceitual necessária na interpretação do corpus teórico mobilizado.

384

A relevância acadêmica e social da presente investigação justifica-se pela escassez de produções que articulem, de maneira imbricada, a dimensão afetiva da docência com as exigências técnicas da mediação pedagógica inclusiva. Espera-se que este estudo contribua tanto para o debate teórico no campo da formação docente quanto para a inspiração de práticas pedagógicas mais humanas, justas e atentas à irreduzível riqueza da diversidade neurológica nas escolas.

Por fim, o texto organiza-se, além desta introdução, em seções temáticas que abordam os fundamentos teóricos da mediação e da zona de desenvolvimento proximal, a centralidade da afetividade como eixo estruturante da práxis docente na neurodivergência, e as estratégias práticas de mediação inclusiva, culminando nas considerações finais que sintetizam os achados e apontam desdobramentos para futuras investigações.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MEDIAÇÃO: A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E O VÍNCULO

A compreensão da aprendizagem humana como um fenômeno estritamente individual ou condicionado unicamente a maturações biológicas cede espaço, na contemporaneidade, a leituras de matriz sociointeracional que reposicionam o coletivo como locus privilegiado do desenvolvimento. Nessa perspectiva, o percurso cognitivo do educando não se encerra em suas limitações aparentes, mas desdobra-se nas infinitas possibilidades inauguradas pela cooperação com o outro e pela inserção ativa na cultura.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, formulado por Lev Vygotsky, constitui o eixo nevrálgico para repensar a intervenção escolar destinada a estudantes com condições neurodivergentes, pois evidencia a distância entre o desenvolvimento real e o potencial. Conforme aponta Oliveira (2010), essa zona dinâmica demonstra que aquilo que a criança consegue fazer hoje com o auxílio de um mediador constituirá, amanhã, sua conquista autônoma e irrestrita. Para o educando neurodivergente, cujos caminhos de processamento de informações fogem à linearidade padrão, a sensibilidade do professor em identificar e habitar essa zona potencial é o fator decisivo entre o travamento cognitivo e a expansão psíquica.

A efetivação dessa mediação proximal exige do docente uma postura de escuta atenta e de respeito aos modos singulares de expressão, superando a tentação de impor ritmos padronizados que violentam a subjetividade do estudante. Conforme argumenta Saviani (2019), a prática educativa não pode se reduzir à transmissão mecânica de conteúdos descontextualizados, mas deve atuar como instrumento de apropriação crítica da cultura historicamente acumulada. No caso da neurodivergência, o conteúdo escolar precisa ser traduzido e significado por meio de andaimes pedagógicos que conectem o saber formal às vivências concretas do educando.

Nesse processo de construção de pontes cognitivas, o vínculo interpessoal ergue-se como a argamassa indispensável que confere sustentabilidade e segurança ao ato de aprender, desfazendo o abismo entre a frieza institucional e o acolhimento necessário. Henri Wallon (2007) demonstrou que a atividade intelectual é indissociável da vida afetiva, de modo que a insegurança emocional e o medo da rejeição provocam verdadeiros bloqueios nas funções psíquicas superiores. Quando o estudante neurodivergente percebe que o ambiente escolar é hostil ou indiferente à sua diferença, sua energia psíquica é canalizada para a hipervigilância e a defesa, restando exíguo espaço para a curiosidade epistêmica.

A constituição desse vínculo seguro com o professor não anula a exigência do rigor conceitual, mas, ao contrário, potencializa-o ao estabelecer um clima de confiança mútua onde o erro deixa de ser motivo de punição e passa a ser compreendido como pista

investigativa. Emília Ferreiro (2001), ao analisar os processos psicogenéticos da aprendizagem, evidenciou que o erro é um construto provisório e necessário na elaboração conceitual do sujeito. Para o educando neurodivergente, contar com um mediador que acolhe seus desvios interpretativos com paciência intelectual garante a resiliência indispensável para enfrentar os desafios do currículo.

Ademais, a dimensão dialógica da mediação pedagógica encontra na teoria bakhtiniana um suporte epistemológico incontornável para compreender que a consciência se forma na polifonia das vozes sociais, conforme destaca Faraco (2009). Os educandos neurodivergentes muitas vezes utilizam linguagens alternativas, comunicação suplementar ou formas atípicas de interação que não encontram eco em escolas engessadas. A escuta polifônica do professor valida essas manifestações singulares, transformando a sala de aula em um verdadeiro espaço de polifonia discursiva e reconhecimento identitário.

A superação de barreiras atitudinais no interior da escola demanda, por sua vez, uma transformação estrutural na maneira como a alteridade é concebida e acolhida pelos profissionais da educação, na esteira do pensamento de Mantoan (2015). A inclusão verdadeira rejeita a benevolência paternalista e a tutela passiva, exigindo em seu lugar uma exigência ética intransigente que reconheça o estudante neurodivergente como sujeito de direitos plenos e produtor legítimo de cultura. O professor deixa de ser o único detentor do saber para assumir a nobre função de parceiro mais experiente na aventura da descoberta.

Essa parceria pedagógica alicerçada na alteridade evoca a filosofia da responsabilidade de Emmanuel Levinas (1997), para quem o rosto do outro nos convoca de maneira incontornável a uma resposta ética que precede qualquer cálculo utilitário. O encontro com o educando neurodivergente interroga o mestre em sua zona de conforto metodológico, exigindo dele uma abertura radical ao imprevisível e ao singular. A mediação pedagógica, despida de fórmulas prontas, converte-se em um ato de hospitalidade intelectual e humana que acolhe a diferença como riqueza e não como déficit.

Para que essa hospitalidade se traduza em práticas concretas, a formação docente precisa ser reconfigurada para além do tecnicismo instrumental, englobando a reflexão crítica sobre a própria prática e sobre as marcas subjetivas que o professor carrega, conforme aponta Nóvoa (2019). O mal-estar docente frequentemente decorre da solidão institucional e da ausência de espaços formativos onde o sofrimento psíquico, as dúvidas metodológicas e os afetos cotidianos possam ser partilhados coletivamente. Sem o devido suporte emocional e técnico, o profissional da educação corre o risco de sucumbir ao esgotamento e à apatia pedagógica.

A complexidade dos fenômenos relacionais na escola inclusiva exige também a incorporação de referenciais teóricos transdisciplinares, capazes de dialogar com a biologia do conhecimento e a ecologia dos saberes, conforme postula Humberto Maturana (2001). A aceitação do outro como legítimo na convivência é o requisito biológico e social para que a aprendizagem ocorra em um clima de cooperação e não de competição excludente. Quando a sala de aula se estrutura sob a égide da aceitação mútua, a sobrecarga sensorial e a ansiedade dos educandos neurodivergentes encontram regulação e apaziguamento.

Nesse horizonte de complexidade, as contribuições de Edgar Morin (2011) lembram-nos da urgência de religar os saberes e de combater a mutilação do conhecimento que historicamente separou a razão da emoção, o corpo da mente e o afeto da cognição. A escola que compartimentaliza e fragmenta a experiência humana incapaz de lidar com a totalidade do educando neurodivergente, cujas necessidades envolvem simultaneamente dimensões sensoriais, motoras, afetivas e cognitivas. A mediação pedagógica complexa religa essas dimensões em um projeto educativo integrador e emancipatório.

A análise sociológica das assimetrias escolares, inspirada nas formulações de Pierre Bourdieu (2007), demonstra que a instituição de ensino tende a reproduzir padrões culturais dominantes que penalizam aqueles cujos capitais e modos de funcionamento neurológico divergem do prescrito. A mediação afetiva e inclusiva atua exatamente como um vetor de resistência contra essa reprodução perversa, tensionando

o currículo para que ele deixe de ser excludente e passe a acolher a diversidade dos *habitus*. O professor mediador torna-se, assim, um agente de justiça curricular e social.

A articulação entre os fundamentos teóricos abordados revela, portanto, que a Zona de Desenvolvimento Proximal não opera no vazio relacional, mas é inteiramente irrigada pela qualidade do vínculo afetivo e pela solidez da mediação semiótica. Damásio (2012) reforça essa premissa ao evidenciar que a emoção e o sentimento são componentes constitutivos da racionalidade humana, modulando a atenção, a memória e a tomada de decisões no cotidiano acadêmico. Desprezar o afeto na relação pedagógica significa ignorar a própria arquitetura biológica e cultural que viabiliza a aprendizagem.

A práxis educativa voltada para a neurodivergência exige, ademais, a superação do capacitismo epistêmico que desqualifica as formas singulares de inteligência e sensibilidade manifestadas por esses estudantes no cotidiano escolar. Paulo Freire (1996) lembra-nos constantemente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção, em um ato que exige rigor metodológico, alegria e amorosidade. O diálogo horizontal entre professor e educando neurodivergente desconstrói hierarquias opressoras e instaura um clima de verdadeira corresponsabilidade cognitiva.

O problema da mediação pedagógica ganha densidade teórica quando compreendemos que o desenvolvimento humano é um processo aberto, plural e inacabado, marcado por descontinuidades, avanços e recuos que exigem flexibilidade didática e rigor conceitual. As contribuições conjuntas da psicologia histórico-cultural, da filosofia da alteridade e da sociologia crítica formam o tripé conceitual indispensável para fundamentar uma prática docente que não apenas inclua fisicamente, mas emancipe intelectualmente o educando neurodivergente.

Diante disso, a consolidação de uma cultura escolar pautada na afetividade, no vínculo e na mediação qualificada representa um imperativo ético e político para a educação contemporânea, desafiando gestores, professores e pesquisadores a transformarem as bases estruturais da escola. As subseções seguintes aprofundarão as

implicações práticas dessa matriz teórica, detalhando como a mediação pedagógica inclusiva pode ser materializada no chão da sala de aula sem perder de vista a complexidade e a singularidade de cada sujeito.

A AFETIVIDADE COMO EIXO ESTRUTURANTE DA PRÁTICA DOCENTE NA NEURODIVERGÊNCIA

A centralidade da afetividade no processo de ensino e aprendizagem ganha relevância ainda maior quando o foco recai sobre educandos cujas condições neurodivergentes impõem desafios singulares à comunicação, à regulação emocional e à interação social. Historicamente relegada a uma posição subalterna nos manuais de didática tradicional, a dimensão afetiva precisa ser resgatada como categoria fundante da práxis educativa, na esteira do que postula a psicologia histórico-cultural de Henri Wallon.

Para o estudante neurodivergente, o espaço escolar muitas vezes se configura como um ambiente de alta sobrecarga sensorial e relacional, gerador de ansiedade crônica e de episódios de isolamento defensivo. Henri Wallon (2007) demonstrou que a emoção possui uma potência tônica e plástica formidável, sendo capaz de modular diretamente a atividade cognitiva e o comportamento do sujeito perante as exigências do meio. Quando o docente ignora esse estado tônico-emocional e restringe sua atuação à mera cobrança de desempenho, instaura-se um fosso comunicacional que paralisa o desenvolvimento e acentua o sofrimento psíquico.

A construção de um clima relacional acolhedor e seguro atua, portanto, como um modulador neurobiológico indispensável para que o cérebro do educando saia do estado de alerta defensivo e possa acessar as funções executivas superiores. Antonio Damásio (2012) reforça essa compreensão ao evidenciar que os sentimentos e as emoções não são resíduos irracionais que atrapalham o pensar, mas constituintes essenciais da racionalidade e da tomada de decisões. Desse modo, o afeto na docência não se confunde com condescendência ou brando amadorismo, mas traduz-se em uma atitude de rigor ético e responsabilidade profissional diante da vulnerabilidade do outro.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a filosofia da alteridade de Emmanuel Levinas (1997), para quem a responsabilidade pelo outro precede qualquer cálculo

utilitário ou exigência puramente meritocrática. O rosto do educando neurodivergente convoca o professor a uma resposta que rompe com a frieza dos protocolos padronizados e exige o reconhecimento incondicional de sua dignidade singular. A afetividade pedagógica, nessa ótica, é a expressão viva dessa responsabilidade ética, manifestando-se na escuta atenta, na paciência metodológica e no respeito estrito aos tempos idiossincráticos de elaboração mental.

Ademais, a matriz freireana da amorosidade e do diálogo ensina que a prática educativa transformadora é incompatível com a desumanização e com a apatia relacional, conforme argumenta Paulo Freire (1996). Para o estudante neurodivergente, sentir-se validado e amado intelectualmente significa recuperar a confiança em sua própria capacidade de aprender e de pertencer ao coletivo da sala de aula. O vínculo afetivo estabelecido com o professor funciona como um andaime invisível que sustenta a coragem de arriscar-se diante do erro e da novidade conceitual.

A superação de preconceitos enraizados, como o capacitismo epistêmico que desqualifica formas atípicas de inteligência, exige dos docentes uma profunda autocrítica formativa, conforme aponta Antônio Nóvoa (2019) ao debater o mal-estar e a solidão na profissão. A formação continuada raramente prepara o professor para lidar com a intensidade dos afetos e com os dilemas relacionais que emergem na escola inclusiva, deixando-o entregue à própria sorte. É fundamental que as instituições criem espaços coletivos de escuta e partilha onde o sofrimento, as dúvidas e a alegria de ensinar possam ser elaborados sem culpa ou recriminação.

A articulação entre afetividade e mediação pedagógica demonstra, por fim, que a inclusão autêntica não se sustenta apenas em decretos legais ou adaptações arquitetônicas frias, mas na capacidade humana de estabelecer conexões genuínas. A ecologia dos saberes e a complexidade defendidas por Edgar Morin (2011) lembram-nos que a mente humana é indissociável do corpo, da emoção e da cultura, exigindo uma educação integradora. Quando a afetividade passa a guiar a práxis docente, o conhecimento deixa de ser um fardo imposto e passa a se constituir como uma aventura compartilhada de emancipação e descoberta.

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A efetivação de uma prática pedagógica inclusiva voltada para educandos neurodivergentes exige a tradução dos princípios teóricos da afetividade e do sociointeracionismo em estratégias metodológicas concretas e flexíveis. Conforme aponta Libâneo (2015), a didática contemporânea não pode se sustentar em receituários lineares ou na reprodução de modelos padronizados que ignoram a heterogeneidade constitutiva da sala de aula. Para o estudante neurodivergente, a intervenção docente precisa operar como um sistema de andaimes semióticos e relacionais que reduzam as barreiras atitudinais e sensoriais, promovendo a apropriação ativa do conhecimento.

391

Uma das principais estratégias de mediação consiste na flexibilização dos tempos e dos modos de expressão avaliativa, reconhecendo que a manifestação do saber pode assumir vias plurais além da tradicional prova escrita discursiva. Emília Ferreiro (2001) demonstrou que os processos de construção conceitual ocorrem por caminhos idiossincráticos que exigem do mediador uma escuta sensível aos indícios de elaboração mental do sujeito. No contexto da neurodivergência, a utilização de recursos visuais, mapas conceituais, tecnologias assistivas e formas complementares de comunicação assegura que o educando expresse seu potencial cognitivo sem o travamento gerado por barreiras comunicacionais rígidas.

Ademais, a organização do ambiente físico e temporal da sala de aula desempenha um papel regulador fundamental na modulação da ansiedade e da sobrecarga sensorial frequentemente experimentada por esses estudantes. Edgar Morin (2011), ao postular os princípios da complexidade, destaca a urgência de religar o corpo, a mente e o espaço circundante em uma ecologia de aprendizagem favorável ao desenvolvimento integral. Antecipar rotinas, criar espaços de refúgio e regulação emocional e estruturar transições previsíveis entre as atividades constituem mediações indispensáveis para que o educando sintam-se seguro e apto a engajar-se nas propostas pedagógicas.

O planejamento docente pautado na diferenciação curricular não significa rebaixamento de expectativas ou simplificação empobrecedora do conteúdo, mas sim a recriação de acessos significativos aos saberes historicamente acumulados, na esteira do

pensamento de Saviani (2019). O professor mediador atua como um tradutor cultural, capaz de conectar os conceitos científicos abstratos às vivências concretas e aos interesses singulares do educando neurodivergente. Essa articulação confere sentido ao aprendizado, transformando o conteúdo escolar em um instrumento emancipatório de leitura crítica da realidade.

A mediação colaborativa entre pares também se revela uma estratégia de inestimável valor para a consolidação de um clima de pertença e solidariedade no cotidiano escolar, conforme aponta a psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1998). Quando a turma é orientada a valorizar a diversidade de perspectivas e a cooperar mutuamente, as barreiras do preconceito e do capacitismo epistêmico perdem força. O estudante neurodivergente deixa de ser visto sob o estigma da deficiência ou do isolamento e passa a ocupar um lugar legítimo de interlocução e troca no coletivo da sala de aula.

Por fim, a sustentação dessas estratégias metodológicas exige um investimento institucional na formação continuada dos professores, criando comunidades de prática reflexiva onde os dilemas cotidianos possam ser problematizados coletivamente, conforme defende Nóvoa (2019). A solidão pedagógica é um dos maiores entraves para a inovação inclusiva; portanto, compartilhar saberes práticos, angústias e acertos reconstrói a confiança do docente em sua própria capacidade de mediar. A práxis inclusiva se fortalece, assim, como uma construção coletiva, ética e tecnicamente rigorosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incursão teórica e analítica empreendida ao longo deste artigo evidenciou que a escolarização de educandos neurodivergentes exige uma profunda virada epistemológica e metodológica na organização da escola contemporânea. Mais do que perpetuar modelos padronizados de ensino que marginalizam a alteridade, a práxis docente precisa ser reconfigurada a partir da articulação indissociável entre afetividade, vínculo seguro e mediação pedagógica qualificada.

Conforme apontado pelos referenciais sociointeracionais e da filosofia da alteridade, o desenvolvimento psíquico e cognitivo não ocorre no vácuo relacional, mas

floresce na exata medida em que a escola se constitui como um espaço de acolhimento incondicional, escuta polifônica e rigor conceitual.

Verificou-se que a afetividade não se reduz a um mero adorno sentimental da prática educativa, mas atua como categoria estruturante que modula a regulação emocional, mitiga a sobrecarga sensorial e viabiliza o acesso do educando às funções psicológicas superiores. A Zona de Desenvolvimento Proximal, quando irrigada por um clima de confiança mútua e por andaimes semióticos flexíveis, transforma-se no solo fértil onde o estudante neurodivergente supera barreiras atitudinais e desenvolve plenamente seu potencial de aprendizagem.

Desse modo, o professor assume seu papel insubstituível de mediador cultural e ético, cuja responsabilidade perante o rosto do outro precede qualquer cálculo meritocrático ou exigência tecnicista.

Ademais, a superação do capacitismo epistêmico e das assimetrias curriculares exige investimentos estruturais na formação continuada dos docentes, rompendo com a solidão institucional que historicamente paralisa a inovação pedagógica. Criar comunidades de prática reflexiva e assegurar suporte técnico e emocional aos profissionais da educação são condições sine qua non para que a inclusão escolar deixe de ser uma retórica normativa e se materialize como realidade emancipatória.

A escola inclusiva e complexa, que religa razão, emoção e cultura, reafirma seu compromisso histórico com a justiça social, garantindo que toda singularidade humana seja reconhecida, respeitada e intelectualmente instigada.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **O chão da escola**: a formação do professor, seus dramas e seus tempos. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2007.

DAMÁSIO, Antonio. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRO, Emília. **Com a palavra o ponto de vista**: reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MATURANA, Humberto. **Emoções e biologia na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Escola e professores**: o porvir da profissão docente. Lisboa: Educa, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007.